

# 教員養成に携わる大学教員の意識に関する調査研究

碓 井 岑 夫

(教育学教室)

How Do the Professors Think about the Attitudes to the Reform of Educational Universities ?

Mineo USUI

2002年10月10日受理

## 1 はじめに

国家の将来を見通すべき教員養成政策をめぐって混迷が深まっている。文字通り「政策」という目標、計画、実施、検証プロセスの各段階と政策全体との関係の統一性が失われる危機にある。小論はそれを分析するのが目的ではないが、危機に伏在する実態の一部を報告して教員養成の現場から課題を提起するものである。

日本教育学会<sup>(1)</sup>は、1990年代末から2000年代初頭にかけて、教員免許法の改定、国立教員養成系大学・学部の教員養成課程学生定員5,000人削減（いわゆる「5,000人問題」）実施が起こるに際して、「教員養成制度の再編に伴う教育学の研究基盤及び教育条件の変動に関する調査研究」と題する特別課題研究委員会を設置した。その研究成果は、浦野・羽田編『変動期の教員養成』として公刊されている。さらに、政府の「大学（国立大学）の構造改革の方針」（2001/06）の一環として、国立教員養成系大学・学部の統合・再編問題が急浮上するに及んで、学会は、2度の緊急シンポジウムを開催した。また、2002年度—2004年度に特別課題研究「教師教育の再編・改革と教育学の課題」を設定することになった。

小論は、上記の特別課題研究につながる日本教育学会第61回大会（2002/08/29—31）の課題研究「国立教員養成系大学・学部の再編統合の動向と教育学の課題」に参加したなかで筆者が担当した報告をもとに加筆したものである。

## 2 調査の課題と方法

現在、国立教員養成系大学・学部は、戦後教員養成史のなかでかつて経験したことがないほどの試練にさらされている。2004年に予定されている国立大学の独立行政法人化をひかえ、かつ、国立大学の統合・再編—とりわけ、「大学（国立大学）の構造改革の方針」（2001/06）では、「教

員養成系など規模の縮小・再編」と特定されて一が進行している中で、「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」報告書（以下「報告」として内容などを引用、2001/11）を軸に教員養成系大学・学部の再編が展開されている。

教員養成という諸種の教育政策のなかでもとくに重要な課題が、改革原則や将来展望がないまま「行政指導」的に処理されているところに問題の深刻さの一面がある<sup>(3)</sup>。しかも、その行政指導に一貫性がないために、混迷の度合いが増している。他方、教員養成の現場にいる者からすると、「報告」が描く教員養成関係教官像にやや違和感を覚えつつ、その意識と実態を調査したいと考えた。教員養成に関する問題は、制度・法律・理念などのシステムの側面と養成・研修など内容的側面をもつ。とくに、後者を支える教員養成系の大学教員の意識と行動はシステムを内側から支える点で重要であり、その改革が今後の教員養成改革のカギを握っているといっても過言ではない。

したがって、日本教育学会の課題研究として報告するにあたり、教員養成系大学・学部教員の意識「実態」を履歴や経験などを含めて調査することを計画した。

文部科学省『文部科学省職員録』（平成13年度版）から、全国の教員養成系大学・学部（日本教育大学協会＜教大協＞加盟大学のうち筑波大学、東京芸術大学、お茶の水女子大学、神戸大学、広島大学を除く）に在籍する教員514名を無作為抽出し、2002年6月にアンケート用紙（別掲資料1）を個人宛に郵送し、7月18日までに301名から有効回答を得た。回収率58.7%。回答者の多くは、日本教育学会会員でないことが推定される。

なお、国立大学協会教員養成特別委員会、日本教育大学協会、日本教育学会、日本教師教育学会などが同種の調査を過去に行っているが、本調査では、教員履歴や生活意識、新しい事態への関心など「個人」の意識・生活調査による「虫瞰図」<sup>(4)</sup>づくりに重点を置いている。

### 3 調査項目の概要

調査項目は、1)「基本的属性」、2)採用形式、小・中・高校などの教職経験の有無、大学で講義や演習を進めるための教授方法の意図的な習得の有無など「就職前・就職時の状況」、3)担当科目や学生教育に関する問題、自己の教育方法と学生の要求とのズレ、同僚と学生教育について論議するかどうかなどの「教育の現状」、4)国立大学独立行政法人化や教員養成大学・学部の改革が進むなかで自分と大学の「将来像」をいかに描くか、の4部から構成されている。

本調査が上記の諸調査と趣を異にする点は、教員養成に関する一般的質問以外に、採用形態や他大学等へ異動転勤の希望の有無など、個人の意識に重点を置いていることである。それは、教員の意識と関心は仕事の内容や同僚・学生との関係で変化し、また、社会状況の変化が自らの所属意識や職業意識を変えることがあると考えたからである。

## 4 調査の結果

### 1) 基本項目と実態

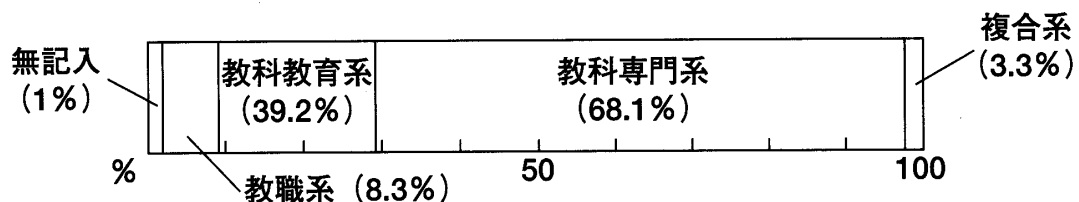
回答集計表は別掲資料3に掲載。なお、表中の調査項目の表示は簡略化しており、その一覧も資料2として別掲する。回答者は、男性238名（79.1%）、女性60名（19.9%）であるが、年齢とクロス集計すると（表—1）若い世代に女性比率<sup>(5)</sup>が高い傾向にある。このことは、女性教官の採用が進んでいることを推測させる。

性＊年齢 (表—1)

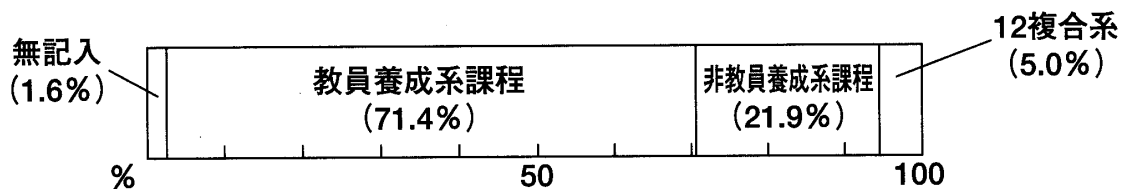
	無記入	20代	30代	40代	50代	60代	総計
無記入			1		1	1	3
男性	1		35	77	92	33	238
女性		2	15	16	17	10	60
総計	1	2	51	93	110	44	301

教員養成系大学・学部では、教員を教職系、教科教育系、教科専門系に分けることがあり、新課程設置後はその所属を形式的に分けているところもある。回答した教員の講義担当科目系（図—1）と所属課程（図—2）は以下の通りである。詳細は回答集計表（別掲資料）を参照。

\* 講義担当科目系 (図—1)



\* 所属課程 (図—2)



### 2) 調査結果の分析

周知のように、教員養成系大学・学部には学校階梯に応じた諸種の課程がおかれ、多岐にわたる専門研究分野をもつ教員が所属している。その教員は、教職系、教科教育系、教科専門系の3類型に分類されることがある。これは、各自の専門研究分野を越えた大学・学部の目的に応じた

教職の専門性に基づく分類で、医・歯学系の基礎・臨床部門以外（厳密には異なる）には他の学部には例を見ない。しかし、この分類は教員養成系大学・学部内での各教官の位置づけに影響をもち、その意識や研究スタイルを決定づけている。回答者のうち教科教育系68.1%は、「教員の6—7割を教科専門担当教官が占めており」（「報告」p.18）と合致しており、回答者分布の妥当性がある。この数値を所属大学別に見ると、総合大学教育系学部が71.4%、教育系単科大学が28.2%である。

以下に、主要な項目でクロス集計して分析する。

## 2) —A 教員養成への意識

本調査では、上記の3類型を基本にして調査結果の分析を進める。

下の（表—2）は、「同僚と比べた教員養成への意識・関心」を聞いたものであるが、「特に熱心」「熱心」を合わせた数値は、教科系、教科教育系が84.0%、82.4%に対して教科専門系は52.1%と低い。

担当科目系\*教員養成の意識

（表—2）

Ⅲ-1	Ⅲ-6						総計
	無記入	特に熱心	熱心	普通	不熱心	特に不熱心	
無記入	1			2			3
教職系		4	17	3	1		25
教科教育系	1	25	22	9			57
教科専門系	1	22	86	80	16	2	207
複合系 12			1				1
複合系 23		1	6	1			8
総計	3	52	132	95	17	2	301

また、教育現場との関係については、（表—3）のように、教科専門系で「共同研究など積極的に関与」を選択した割合は低い。問題は求められている「関与」の内容であり、教科専門担当者から自分の専門研究からすれば「関与」の余地がないという声が聞こえてきそうである。このデータを見る限り「報告」の「教科専門科目担当教員は、他の学部と同じような専門性を志向するのではなく、学校現場で教科を教えるための実力を身に付けさせるためにはどうすべきかという、教員養成独自の目的に沿って教科専門の立場から取り組むことが求められる」（p.18）という指摘からすると、実態はさまざまな問題を含んでいる。だが、関与の度合いだけが問題なのではなく、大学で行われている教員養成、とりわけ教科専門教育の位置づけと教育内容が重要なのである。その意味で教科専門教育が正當に位置付かない教員養成構想はきわめて貧弱で歪なものになる危険性がある。

担当科目系＊現場関与

(表—3)

	Ⅲ-12					
Ⅲ-1	無記入	積極的関与	必要時間関与	関与せず	12	総計
無記入			1	2		3
教職系		15(60.0%)	9	1		25
教科教育系		36(63.1%)	21			57
教科専門系	1	39(18.8%)	135	31	1	207
複合系 12		1				1
複合系 23		3	4	1		8
総計	1	94	170	35	1	301

教科専門担当者の「報告」への評価も厳しいものがあるが、そのなかにはいくつかの可能性があると考えられる。(表—4)は、「報告」が教科専門担当者に学校現場との結びつきを求めていることに対する意見であるが、「思わない」「反対」は27.0%である。しかし、世代別に見る(表—5)と「強く思う」の比率が30代で高くなっており、若い世代には教育現場との接点を求める動き、少なくとも現場との接点をもつことの抵抗感がなくなっていると考えられる。あるいは、大学改革や独法化の動きのなかで、各大学・学部が「生き残り」を迫られるところから、学校現場への関心・関与が地元教育界との連携など「外的に」作り出されていることが推測される。

担当科目系＊「報告」評価

(表—4)

	Ⅲ-13					
Ⅲ-1	無記入	強く思う	ほぼ思う	思わない	反対	総計
無記入	1	1	1			3
教職系		5	18	2		25
教科教育系	4	16	26	10	1	57
教科専門系	18	13	120	44	12	207
複合系 12			1			1
複合系 23		2	3	2	1	8
総計	23	37	169	58	14	301

年齢＊「報告」評価

(表—5)

	Ⅲ-13					
I-2	無記入	強く思う	ほぼ思う	思わない	反対	総計
無記入			1			1
20代	1		1			2
30代	3	12	24	6	6	51
40代	5	11	54	19	4	93
50代	10	8	65	25	2	110
60代	4	6	24	8	2	44
総計	23	37	169	58	14	301

## 2) —B 学生教育について

大学生の「学力低下」が社会問題化しているが、大学の現場にいる者の実感とすれば、深刻なのは「学力低下」ではなく、学問や学ぶことへの「関心・意欲の低下」であり、社会的な事象を自らの生き方や生活と結びつける「思考力の低下」ではないかと考える。

学生指導上で自分の講義や演習の教育内容・方法に問題がないかどうかを問うたのが(表—6)である。

担当科目系\*自己の指導方法

(表—6)

	Ⅲ-7				
Ⅲ-1	無記入	問題なし	やや問題	多くの問題	総計
無記入		3			3
教職系		14	10	1	25
教科教育系	1	30	24	2	57
教科専門系	5	92	91	19	207
複合系 12		1			1
複合系 23	1	2	3	2	8
総計	7	142	128	24	301

「問題なし」とした者は、教職系56.0%、教科教育系52.6%、教科専門系44.4%であるから、教科専門担当者の「問題を感じる」度合いが高い。これは、教員養成系大学、学部特有の問題なのか、一般大学・学部にも通用することかはわからない。おそらく、「大学生の学力低下」論に象徴されるように、全学部に通じた問題で表面的な「学力低下」以上に深刻な事態が進んでおり、そのことへの共通な危機感があるのではないか。

教育職員免許法の改定によって、小学校の教科専門科目「9教科各2単位、計18単位」が「1教科以上8単位」になったことによって、学生の不得意科目の履修が減少しているはずであるが、アンケートの結果の実態はなにを意味するのか。学生だけに責任を負わせることはおそらく間違いであろう。学生の実態に即して教員側の教育内容・方法についての自覚的な再吟味が行われれば、「問題を感じる」教員の方が改革努力の可能性はあるはずである。

それでは教員はどのように事態に対処しようとしているのか。次表(表—7)は、学生教育について同僚と話し合うかどうかを尋ねたものである。

「積極的に相談する」は全体で19.2%であり、「機会あれば相談する」を含めると、担当科目に関係なく、多くの教員が問題を感じたときには同僚と話し合いを持とうとしている。こうした「同僚的な関係」の成立は同じ目的を実現するときには有効であり、教員養成系大学・学部の内実をつくるうえでの望ましい傾向ではないだろうか。

担当科目系\*同僚性

(表—7)

	Ⅲ-8				
Ⅲ-1	積極的相談	機会があれば相談	話し合いなし	12	総計
無記入		3			3
教職系	8	16	1		25
教科教育系	14	37	5	1	57
教科専門系	34	160	13		207
複合系 12		1			1
複合系 23	2	6			8
総計	58	223	19	1	301

次に、教員は「学生の勉学態度」をどう見ているのであろうか。(表—8)で見るように、学生の勉学への意識や態度に満足している割合は高いとはいえない。「大満足」「満足」を合わせても、全体で30.4%であり、「不満」「大不満」を合わせた40.2%が上回っている。担当科目系別に見ると、満足度は教職系が48%と比較的に高いのに対して、教科専門系は29.5%と差がある。逆に、不満度は教科専門系が44.9%と高くなっている。大学における講義などの程度にそれほど差があるのだろうか、学生の勉学関心の所在が違うのだろうか、あるいは、教員養成系大学・学部という枠組みが学生の意識を決定づけているのであろうか。この問題の原因は今回の調査では明らかにできていなが、学生の教職とその養成過程へのイメージ(学生の要求)と大学が設定するカリキュラムとの齟齬があることも考えなければならない。場合によっては、即時的な実践性を求める学生の「教職」イメージの「概念砕き」をすることも必要であると考ええる。

また、「報告」がいうように「教員養成学部の独自性や特色を発揮していくためには、教科専門科目の教育目的は他の学部とは違う、教員養成の立場から独自のもの」(p.14)を作っていけば、この落差は埋まるのだろうか。一見学校現場と遠いように見える教科専門科目を通じて、学生に学ぶことの楽しさや深さを実感させなければ、教員養成そのものが軽薄なものになってしまう。さらに、教員養成モデルカリキュラムやコアカリキュラムを構想するとしても、内容と同様に学生の「学習」意欲を内的に支える方法の問題も大きな課題になろう。

担当科目系\*勉学態度

(表—8)

	Ⅲ-9								
Ⅲ-1	無記入	大満足	満足	普通	不満	大不満	14	23	45
無記入		1	1			1			
教職系		2	10	5	7	1			
教科教育系	1	2	23	17	9	5			
教科専門系		9	52	51	65	28	1	1	
複合系 12					1				
複合系 23			1	2	1	3			1
総計	1	14	87	75	83	38	1	1	1

## 2) —C 教育内容・方法の開発

教員にとって自分の講義の内容・方法が学生に理解されないことほど辛いことはない。それは学校階梯の違いを超えて言えるのではないか。ただし、このことに気づくのが最も遅かったのは大学教員であろう。大学では現象的には「学級崩壊」「授業不成立」「対教師暴力」も起こらないが、私語・エスケープ、近年では携帯電話によって「教育」崩壊が起こりつつある。

問題は学生側から突きつけられたのである。(表—8) で見たように、多くの教員が従来の教育内容・方法では、受講学生の「わかる」手ごたえを得られなくなっていることを実感している。このことに鈍感でいられる教員はもはやいないといえる。

次表(表—9) は、自己の教育方法・内容と学生の勉学態度とのクロス集計を試みたものである。当然のことであるが、「問題を感じている」教員は学生の勉学態度への「不満」度が高く、それだけ悩みも深い。

自己指導方法\*勉学態度

(表—9)

	Ⅲ-9									
Ⅲ-7	無記入	大満足	満足	普通	不満	大不満	14	23	45	総計
無記入			1	4	1	1				7
問題なし		10	54	38	31	6	1	1	1	142
やや問題	1	4	31	31	48	13				128
問題多し			1	2	3	18				24
総計	1	14	87	75	83	38	1	1	1	301

大学教員の怠惰ぶりを揶揄した「10年前のノートを読んでいる」ような教員は、いまやいないだろう。教員は自分の教育内容・方法をどのように作り出しているのだろうか。学生の実態や変化に応じた開発を試みている教員も少なくない。(表—10) は、その実態である。(作表の都合上、無記入などの数値を省略)「自分の受けてきた教育内容・方法を踏襲している」教員はわずか4.6%で、「就職してから担当科目に合わせて開発している」は、59.4%である。教員養成系大学・学部は限られたスタッフで多様な免許科目を開設しなければならないから、この努力は評価しなければならないのではないか。「とくに教員養成を意識して開発している」教員は31.8%で、教科教育系では特にその比率が高く、教科専門系でも24.1%である。各大学のシラバスの検討などその内容が問題であるが、一定の努力を見ることができる。



担当科目系\*指導方法の形成

(表—10)

	Ⅲ-10				
Ⅲ-1	被教育法の踏襲	担当科目で開発	教員養成の意識	FD	総計
無記入		3			3
教職系		16	9		25
教科教育系	3	19	33	2	57
教科専門系	10	137	50	4	207
複合系 12			1		1
複合系 23	1	4	3		8
総計	14	179	96	6	301

教員の自らの指導方法と学生の実態とのズレへの「気づき」と努力の結果はどうなっているだろうか。(表—11)は、「自己の指導方法」と「指導法の形成」とのクロス集計結果である。(作表の都合上、無記入などの数値を省略)「問題なし」群と「やや問題」+「問題多し」群を比較すると、前者群が「とくに教員養成を意識して開発している」の要因が4%程度高く、学生指導上の困難がやや小さいと考えられる。

自己の指導方法\*指導法の形成

(表—11)

	Ⅲ-10				
Ⅲ-7	被教育法の踏襲	担当科目で開発	教員養成の意識	FDなど	総計
無記入		6	1		7
問題なし	7	82	49	1	142
やや問題	6	77	37	5	128
問題多し	1	14	9		24
総計	14	179	96	6	301

次表(表—12)は、出身大学の学術系と「自己の指導方法」との関係を見たものである。同系大学・学部 に在籍者が比較的多い4系(標本数が少ないものは省略した)を取り出したが、「やや問題あり」「問題多し」の比率は、教育系39.6%、芸術系47.3%に対して、人文・社会系は57.3%、理・工学系は65.6%と高い比率を示している。理・工学系大学院出身教員が教員養成系大学・学部 に就職してぶつかる最大の「壁」ではないだろうか。

大学院などに在学中に「大学での講義・演習などの方法・技術の習得」(Ⅰ—7)に関する設問で、6割以上が「習得の機会がなかった」「関心がなかった」と回答している。教科専門系で「関心がなかった」が13%あったのが特徴的である。

出身大学＊自己の指導方法

(表—12)

	問題なし	やや問題	問題多し	合計
教育系	61	37	3	101
人文・社会系	26	30	5	61
理・工学系	22	30	12	64
芸術系	10	8	1	19

教職経験＊自己の指導方法

(表—13)

Ⅱ-4	無記入	問題なし	やや問題あり	問題多し	総計
無記入			1		1
経験あり	2	53	43	7	105
経験なし	5	89	84	17	195
総計	7	142	128	24	301

上表（表—13）は、小中高校の教職経験の有無と自己の指導方法の関係を見たものである。

「やや問題あり」「問題多し」を合わせた数値は、「経験あり」群は47.6%、「経験なし」群は51.7%である。教職経験がある方が「問題」を感じることが少なく、学生と自分の講義内容・方法との矛盾は小さいといえるだろう。教育現場との関与について、「共同研究など積極的関与」の度合いも、「経験あり」群は38.0%に対して、「経験なし」群は27.6%と低い。これらの数値は、教員養成系大学・学部の教員の履歴・研究スタイルの1典型を示している。

## 2) —D 在り方懇「報告」について

文部科学省・教育大学室は、国立の教員養成系大学・学部に対して「各大学の自主性」を尊重しつつ、「報告」の内容を軸にした「行政指導」をしている。<sup>(5)</sup>

2000年11月—12月に実施された日本教育学会員を対象にした調査（「教員養成へのまなざしと関わり—教育学会会員調査から—」加野芳正・香川大学、以下「加野調査」）では、「全体としてみると、『懇談会』の論議の方向に賛成する割合が高くなっているが、『各都道府県に教員養成大学・学部は必要』という項目では、統合再編を主張する懇談会の意見と様相を異にしている」と述べている。

以下に紹介・分析する数値は、調査対象者と調査時期の違いがさまざまに表れているのではな

いか。加野調査は、在り方懇の議論の最中であって審議内容の要旨をインターネットで読んでいた時期であったが、今回の調査は「報告」に基づいて「行政指導」が始まった時期である。また、調査対象も、前者が教育学会会員という教員養成に関心が高い集団に対して、今回の調査は国立教員養成系大学・学部的一般教員という集団の違いがある。

加野調査と比較するために、「1県＝1教員養成学部」という教員養成システムに関する調査結果を示したものの次表（表—14）である。

担当科目系＊教員養成システム

（表—14）

Ⅲ-1	0	原則維持	複数県の統合	各県に小教員養成	わからない	総計
無記入				3		3
教職系		11	6	6	2	25
教科教育系		26	18	13		57
教科専門系	5	77	80	29	13	207
複合系 12		1				1
複合系 23		3	2	3		8
総計	5	118	106	54	15	301

加野調査では、「原則維持」に相当する回答（「とてもそう思う」「まあそう思う」）は国立大学勤務者で76.9%、私立大学勤務者でも55.3%であったのに対して、今回調査では、「原則維持」は39.2%に過ぎない。教育学会会員に近い教職系、教科教育系を合わせても、43.9%である。「複数県の統合はやむを得ない」「統合して各県に小学校教員養成機能を残す」という判断が50%を超えている。

また、「報告」が教科専門担当者の教員養成への熱意が不十分であると論じていることについては、54.4%が「そう思わない」と回答している。しかし、その回答は担当科目系によって、教職系24.0%、教科専門系64.2%と現実認識の大きな差がある。

担当科目系＊「報告」・教科専門

（表—15）

	Ⅳ-5				
Ⅲ-1	無記入	思う	思わない	わからない	総計
無記入		1	2		3
教職系		17	6	2	25
教科教育系	2	28	20	7	57
教科専門系	2	45	133	27	207
複合系 12			1		1
複合系 23		6	2		8
総計	4	97	164	36	301

同様に、「報告」が提案する「モデル的な教員養成カリキュラム」（教員養成コアカリキュラム）については、「教育現場との関与の程度」とクロス集計したのが、（表—16）である。

現場への関与\*教員養成カリキュラム

(表—16)

	IV-6						
Ⅲ-12	無記入	大賛成	現状維持	独自開発	わからない	13	総計
無記入				1			1
積極的関与	5	16	8	59	6		94
必要時間関与	14	14	21	115	5	1	170
無関与	4	5	9	14	3		35
12				1			1
総計	23	35	38	190	14	1	301

教員養成モデルカリキュラムについては、総じて消極的である。「大いに賛成で協力する」との回答は全体で11.6%であり、「各大学が独自に開発すべきである」との回答（63.1%）が最も多い。この点では、「共同研究など積極的に関与」（62.9%）も「実習など必要時に関与」（67.6%）も高い評価がある。

「報告」と関連して、教員養成系大学院の将来像について見ておこう。同書は「大学院の在り方」について、「現職教員の再教育のための体制整備」を強調している。その趣旨に反対する者はいないが、夜間、週末の授業実施など運用の実態を考えると問題はそれほど単純ではない。次表(表—17)は、科目担当系と「大学院の役割」のクロス集計したものである。なお、IV—4 欄の12、13、23は「現職研修+新課程大学院」「現職研修+進学者大学院」「新課程大学院+進学者大学院」を意味し、「混合型」とする。

担当科目系\*大学院の役割

(表—17)

	IV-4							
Ⅲ-1	無記入	現職研修	新課程大学院	進学者大学院	12	13	23	総計
無記入	1	2						3
教職系	1	19	1	2		2		25
教科教育系	3	39	1	11		3		57
教科専門系	14	98	20	52	4	18	1	207
複合系 12						1		1
複合系 23		5	1	1		1		8
総計	19	163	23	66	4	25	1	301

混合型を含めると「現職研修」を中心とした大学院の支持者は63%である。しかし、教職系、教科教育系が7割前後の支持に対して、教科専門系は5割に満たない。さらに、「報告」が「内容が明らかに理学や文学の修士と変わらないような論文等をもとに『修士(教育学)』を授与している例が見られる」(p.22)ことを指摘していることを知れば、この格差はさらに広がるのではないだろうか。また、教科専門系で「学部進学者のレベルアップに寄与する」の意見が根強いことも特徴的である。

## 2) —E 教員養成学部将来像

国立大学の独立行政法人化への移行、教員養成系大学・学部の「再編・統合」改革が進行しているなかで、その当事者達は将来像をどのように考えているのか。

次表（表—18）は、「国立大学独立行政法人化のもとで、教員養成にかかわる教育系大学・学部は他学部よりも有利であるという意見」について尋ねたものである。教員養成が国家事業である点から有利さを強調した意見について、否定的な意見が教職系（60.0%）、教科教育系（63.1%）に比較して教科専門系（69.0%）はやや高い傾向にある。

担当科目系＊独法化と教育学部

（表—18）

Ⅲ-1	Ⅳ-8				総計
	無記入	思う	思わない	わからない	
無記入			1	2	3
教職系		1	15	9	25
教科教育系		6	36	15	57
教科専門系	3	9	143	52	207
複合系 12				1	1
複合系 23		1	3	4	8
総計	3	17	198	83	301

これに対して、所属大学別に見たものが（表—19）である。教育系単科大学の方が「思わない」の否定的な見解が多く、また「わからない」の判断保留が少ない。このことから、単科大学の方が状況を厳しく受けとめて淡い期待をもたないでいると考えられる。

所属大学＊独法化と教育学部

（表—19）

Ⅱ-5	Ⅳ-8				総計
	無記入	思う	思わない	わからない	
				1	1
総合大学教育系学部	2	14	135	64	215
教育系単科大学	1	3	63	18	85
総計	3	17	198	83	301

また、地域的な差は小さいが、年代別に見ると3—40代の若い世代が、5—60代に比べて「厳しい」受け止め方をしている。

今改革の焦点の1つである「新課程の将来像」について尋ねた結果が、年齢別（表—20）と担当科目別（表—21）である。全体で見ると、「教員養成課程から分離」48.8%、「現状を拡大発展」19.3%、「教育学部においた現状維持」26.2%であった。

年齢別、地域別（表示せず）で見る限りは特徴はないが、担当科目別に見ると、教科専門系が

表一21のように、教職、教科教育系の6割以上が「分離」であり、逆に、教科専門系は「拡大発展」「現状維持」を合わせると50%を超える。ここにも教育学部における教科専門担当者の微妙な位置付けと意識が垣間見える。

年齢＊新課程

(表一20)

	IV-7					
I-2	無記入	分離	拡大発展	現状維持	13	総計
無記入		1				1
20代		2				2
30代	2	30	11	7	1	51
40代	6	39	17	31		93
50代	6	56	17	31		110
60代	2	19	13	10		44
総計	16	147	58	79	1	301

担当科目＊新課程

(表一21)

	IV-7					
III-1	無記入	分離	拡大発展	現状維持	13	総計
無記入		2	1			3
教職系		17	3	4	1	25
教科教育系	3	35	8	11		57
教科専門系	12	89	45	61		207
複合系 12				1		1
複合系 23	1	4	1	2		8
総計	16	147	58	79	1	301

## 5 小括—若干の課題整理と提言

今回のアンケート調査全体を通じて考えられる課題を「虫瞰図」的に提起してみよう。

- 1) 教員養成系大学・学部が大きな試練の場に立たされていることの事実認識は共通にあるが、在り方懇「報告」や文科省の「行政指導」的な＜外圧＞によって作られている危機意識が中心である。本文中に述べた今後の教員養成系大学・学部の将来像について、全国的な「統合・再編」動向が意識の決定要因となっていることがその証左である。学校教育をめぐる諸問題、少子化現象、学力低下論議などの社会事象を共通の素材にした共同学習、自分の教育（とりあえず「研究」は外して）が直面している課題に基づくカンファレンスなどを通じて、試練の事実認識を内在化させる試みは欠かせない。問題を外在的にとらえる限りは自己改革の真のエネルギーに転化させることは困難であり、大学・学部が直面する課題—たとえば、学生の学力と学習意欲の課題が共通項にしやすい—を軸にして問題意識の共通化・内在化が必要

ではないか。その意味では、それぞれの大学・学部にあった「教育学部問題から教員養成問題へ」（羽田貴史）のより深い研究と議論が必要である。

- 2) 教職系、教科教育系、教科専門系の3重構造になっている教員の意識と実態は、教員養成の内容と方法においていくつかの相違点があった。と同時に、「系・層」としてとらえるだけでなく、個人の履歴や経験など変化の諸相を検討することによって、大学教員教育の要点が見えてくるのではないか。教科専門担当教員が全体の6—7割を占めている現状から考えると、大学・学部の目的に即したその位置づけ、講義内容と方法、教育評価が求められる。今回の調査では対象にしていないが、専門研究業績中心の評価システムがあるかぎり、「報告」が求める教員養成に傾斜した研究や教育実践重視の方向との矛盾は相変わらず残るだろう。「大学教育ベスト100」構想は、この矛盾を解くことになるだろうか。大学評価・学位授与機構<sup>(6)</sup>の改組の動向とリンクして教員養成系大学・学部の評価基準・方法が論議されているが、その独自性の強調が学問研究的なランク切り下げに繋がらないようにしなければ、教科教育担当者が抱える内部矛盾は克服できない。
- 3) 大学院における「教育」指導の内容・方法に関する研究と教授を組織的、意図的に検討しなければならないのではないか。すなわち、院生の＜職業・資格教育＞である。アンケート調査（I—7）結果でも、その習得の機会をもった教員は少ない。大学に就職して学生に直面して講義ノートを開発することも重要な契機ではあるが、教員養成系大学・学部の目的や実態について事前に知っておくことも必要ではないか。「報告」が「教員募集時に、必要とされる資質能力や役割を明確にしておくとともに、採用後にも教員養成学部の教員として取り組むべき教育研究の内容等について絶えざる自己研鑽を求め」（p.19）ていることを、各大学・学部がいかに具体化できるかが問われる。そこでは教職と教科専門を繋ぐことが期待される教科教育担当教員の役割がおおきい。場合によっては、大学教育実習や大学教員免許なども検討されることもあろう。
- 4) 「報告」が指摘するように、教科専門担当教員の教育内容・方法、教員養成に関わる意識が重要である。その変容を求める根拠は、教員養成モデルカリキュラムの作成であろうか、それとも学生の学びの要求や同僚性であろうか。前者の意味は総括的な問題提起と「手引き」的な意義を超えてはならないと考える。いま学校現場が求めている教師像は、画一的な思考や授業方法で子どもと向かい合う教師ではなく、さまざまな状況に即応できる特色を持った技術や個性が求められているのではないか。とすれば、後者の方法で各大学の教員養成カリキュラム、シラバスの協同化、附属学校等の位置づけなどの議論を活性化した方が「教育財産」になるだろう。専門研究はさておいても、学生の「現状」の分析が専門の違いを超えた大学教員の論議の「共通項」になる必然性があり、それを避けてはこの難関を実践的に克服できないと考える。

なお、教科教育については、現在、日本教育大学協会が「教員養成系大学・学部における＜教科専門＞の在り方に関するアンケート調査」を実施している。

アンケート調査の入力作業等で、ゼミ学生の清嶺地沙知さん、外村美都子さん、横山公子さんにご協力いただいたことを記して謝意を表す。(2002/10/10 提出)

〔註〕

- 1) 日本教育学会は、「学問研究の自由を尊重し、教育学の発達普及につとめ、会員相互の研究上の交流を図る」(会則第2条)ことを目的とする教育学の総合学会である。同会は、歴史的に見ると、ときどきの教育政策・改革の諸課題に対してシンポジウムの開催、課題研究としての取り組み、学会としての提言・意見表明を行ってきた。
- 2) 課題報告は、羽田貴史(広島大学)「教員養成系学部・大学の再編統合の動向と研究課題」、岩田康之(東京学芸大学)「教師養成・再教育のカリキュラム作成の動向と研究課題」、碓井岑夫「教師養成・再教育に携わる大学教員動向と研究課題」である。
- 3) 再編の目的は、「学校教育が大きな改革を迫られている中、改革に率先して取り組んでいく教員が求められている。今後とも我が国の教員養成の中核的存在として、…・直面する諸課題に早急、適切に対応するため、教員養成学部の責務は大きく、格段の充実を図っていくことが重要である」(「報告」p.11)と述べられているが、国家全体の行財政改革の一環として「整理統合」策と見る必要がある。なぜなら、「大学(国立大学)の構造改革の方針」が財政改革諮問会議の場で、遠山文科大臣が述べたものだからである。
- 4) 「虫」瞰図とは、鳥瞰図に対する小田実氏の造語。後者が状況の全体像を俯瞰・分析するのに対して、前者は、状況の足下から地を這うごとくに問題分析する方法である。
- 5) 国立教員養成系大学・学部の「再編・統合」の一環として、南東北地区大学(福島大学、山形大学、宮城教育大学)の協議のなかで、2002年5月、山形大学教育学部が「教員養成非担当大学」を教授会決議したことから、地元の山形県知事、県教育委員会、教育諸団体などが猛反発して、国会議員なども巻き込んで一挙に政治問題化した。山形大学、同教育学部はもちろんのこと、文部科学省・教育大学室も対応に苦慮している。その後、各地の教育関係者が地元大学の「再編統合」問題に神経を尖らせ、文部科学省へのさまざまな陳情が続いていると言われる。そのため、当初予定していた7月末の再編・統合計画の「全国マップ」づくりが大幅に遅れていた。各大学のヒアリングでは「地元との十分な協議と合意」が強調されるようになり、本年8月末の学会発表の段階では、全国的に「状況を見る」大学・学部が多いという印象をもった。本原稿の初校段階(2002/12/02)では、10月18日に開催された教大協学長・学部長会議での質疑のやり取りが非公式文書(議事要旨)ではあるが最新の情報を伝えている。「議事要旨」によれば、文部科学省は「再編・統合」の方針を変えていないといいつつ、「従来から再編・統合についていつまでというタイムリミットを設けているものではない」「個々の地域においてそれぞれの自治体の理解を得ていくことは、地元にある大学としての責務である。その責任が大学にあるのか、文部科学省にあるのかということではなく、共同作業としてそれぞれの責任を果たしていくべきであると思う」などと回答しているように、新たな打開策を出しあぐねている。
- 6) 学位授与機構は、2000年4月、大学評価・学位授与機構に改組された。教育学系の研究評価、教育評価委員会が設置されている。



教員養成に携わる大学教員の意識に関する調査研究

資料1 <国立教員養成系大学・学部教員の意識・履歴調査表(2002/06)>

I 基本的属性について

- 1 性 1)男性 2)女性
- 2 年齢 1)20代 2)30代 3)40代 4)50代 5)60代
- 3 出身学部・大学院 1)教育系 2)人文・社会系 3)経済・経営系 4)法学系  
5)理・工学系 6)家政・生活系 7)農・水産系 8)芸術系 9)医・歯学系
- 4 大学の所在地域 1)北海道 2)東北 3)関東・甲信越 4)中部 5)近畿  
6)中国 7)四国 8)九州・沖縄

II 就職前・就職時の状況について

- 1 採用時の形式 1)公募 2)教授・研究室などの紹介(1本釣り) 3)その他
- 2 就職時の希望 1)希望した就職であった 2)希望した就職ではなかった
- 3 出身学部・大学院での専門分野と採用時の担当科目  
1)適合していた 2)適合していなかった 3)どちらとも言えない
- 4 小・中・高校などの教職経験 1)あり 2)なし
- 5 現在の大学・学部 1)総合大学教育系学部 2)教育系単科大学
- 6 大学教員の経験年数 1)5年未満 2)10年未満 3)20年未満 4)20年以上
- 7 出身大学・大学院で、大学での講義・演習などの方法・技術の習得  
1)習得の機会があった 2)習得の機会がなかった 3)関心がなかった

III 現在の状況について

- 1 主たる担当科目 1)教職系 2)教科教育系 3)教科専門系
- 2 担当科目について 1)大いに満足 2)やや満足 3)普通 4)やや不満 5)大いに不満
- 3 週当たりの担当講義数(大学院を除く) 1コマ=90分と換算  
1)3コマ以下 2)4コマ 3)5コマ 4)6コマ 5)7コマ 6)8コマ以上
- 4 所属する課程 1)教員養成系課程 2)新課程(非教員養成系課程)
- 5 専門の研究分野と主たる担当科目との関係  
1)完全に一致 2)ほぼ一致 3)あまり一致せず 4)完全に一致せず
- 6 同僚と比べた教員養成への意識・関心  
1)特に熱心である 2)熱心である 3)普通 4)あまり熱心ではない  
5)まったく不熱心である
- 7 講義・演習などの学生の教育指導と自分の教育方法・内容との関係  
1)なんら問題はない 2)やや問題がある 3)多くの問題を感じている
- 8 学生教育の方法・内容に関する同僚とのコミュニケーション  
1)積極的に話し相談する 2)機会があれば話す 3)全然話し合わない

9 学生の勉学態度について

- 1)大いに満足 2)やや満足 3)普通 4)やや不満 5)大いに不満

10 自分の教育内容・方法(1つ選択)について

- 1)自分の受けてきた教育内容・方法を踏襲している  
2)就職してから担当科目に合わせて開発している  
3)とくに教員養成を意識して開発している  
4)FDなどの研究会の成果を参考にして開発している  
5)この問題への関心がない

11 学生教育の内容・方法に関する学部・大学内の共同研究について

- 1)同僚と協同研究したい 2)意見交換程度でよい 3)学内FDがよい  
4)教育内容・方法についてとくに困っていない

12 教育現場との関係について

- 1)共同研究など積極的に関与 2)実習など必要時に関与 3)全く関与しない

13 「あり方懇」報告書が求める学校現場と教科専門担当教官の強い結びつきについて

- 1)強く思う 2)ほぼ思う 3)そう思わない 4)反対である

IV 将来のことについて

1 教育系学部・大学から専門研究に関連した大学・学部への異動について

- 1)機会があれば希望する 2)当初は希望があったが現在はない 3)希望なし

2 現在の大学・学部の性格について

- 1)教員養成担当大学・学部になるべき 2)非担当の一般大学・学部になるべき  
3)この問題に関心がない

3 「1県=1教員養成学部」の原則について

- 1)原則を守る 2)複数県の統合はやむを得ない 3)統合しても各県に小学校教員養成機能残す 4)わからない

4 教員養成系大学院の役割について

- 1)現職教員の研修機能を強化する 2)新課程の大学院を新設する  
3)学部進学者のレベルアップに寄与する

5 「あり方懇」報告書は、とくに教科専門担当教官の多くが教員養成について不熱心であると指摘していることについて

- 1)その通りである 2)そうは思わない 3)わからない

6 「あり方懇」報告書の教員養成コアカリキュラム構想の開発について

- 1)大いに賛成で協力する 2)現状でよい 3)各大学が独自に開発すべきである  
4)教員養成コアカリキュラム構想に反対である

7 非教員養成課程(新課程)のあり方について

- 1)教育系大学・学部から切り離す 2)現状を拡大・発展させる 3)教育系学部

教員養成に携わる大学教員の意識に関する調査研究

に置いた現状でよい

- 8 国立大学独立行政法人化のもとで、教員養成にかかわる教育系大学・学部は他学部よりも有利であるという意見について

1) と思う 2) そう思わない 3) わからない

- 9 教員養成系大学・学部の教官採用について

1) 教育系大学・学部大学院出身者がよい 2) 一般大学大学院出身者がよい

3) 小中高校教員経験者がよい 4) わからない

ご協力ありがとうございました。同封の返信用封筒にて7月10日までご返送ください。

資料2 <項目略語表>

I-1 性  
I-2 年代  
I-3 出身大学  
I-4 大学所在地

II-1 採用形式  
II-2 就職希望  
II-3 担当科目の適合性  
II-4 教職経験  
II-5 所属大学  
II-6 経験年数  
II-7 教育方法の習得

III-1 担当科目系  
III-2 担当科目の満足度  
III-3 担当講義数  
III-4 所属課程  
III-5 専門と科目との関係  
III-6 教員養成意識  
III-7 自己の指導方法  
III-8 同僚性  
III-9 学生の勉学態度  
III-10 指導法の形成  
III-11 学生教育の方法  
III-12 現場関与  
III-13 「報告」評価

IV-1 異動希望  
IV-2 大学の将来像  
IV-3 教員養成システム  
IV-4 大学院の役割  
IV-5 「報告」と教科専門  
IV-6 教員養成カリキュラム  
IV-7 新課程の将来像  
IV-8 独法化と教育学部  
IV-9 教官採用

## 資料3 &lt;単純集計表&gt;

Ⅰ-1 性		Ⅱ-1 採用時の形式		Ⅲ-1 担当科目	
0 無記入	3	0 無記入	1	0 無記入	3
1 男性	238	1 公募	231	1 教職系	25
2 女性	60	2 教授・研究室の紹介	63	2 教科教育系	58
総合計	301	3 その他	4	3 教科専門系	205
		12 データ	2	12 データ	1
		総合計	301	23 データ	9
				総合計	301
Ⅰ-2 年齢		Ⅱ-2 就職時の希望		Ⅲ-2 担当科目の満足度	
0 無記入	1	0 無記入	7	0 無記入	5
1 20代	2	1 希望していた	270	1 大いに満足	75
2 30代	51	2 希望していなかった	24	2 やや満足	106
3 40代	93	総合計	298	3 普通	78
4 50代	110			4 やや不満	34
5 60代	44			5 大いに不満	2
総合計	301			15 データ	1
		Ⅱ-3 専門分野と担当科目		総合計	301
Ⅰ-3 出身学部・大学院		0 無記入	3	Ⅲ-3 週・担当講義数	
0 無記入	5	1 適合していた	238	0 無記入	4
1 教育系	102	2 適合していなかった	15	1 3コマ以下	37
2 人文・社会系	62	3 どちらでもない	44	2 4コマ	83
3 経済・経営系	3	13 データ	1	3 5コマ	80
4 法学系	1	総合計	301	4 6コマ	44
5 理・工学系	66			5 7コマ	27
6 家政・生活系	14	Ⅱ-4 教職経験		6 8コマ以上	26
7 農・水産系	2	0 無記入	1	総合計	301
8 芸術系	20	1 あり	105		
9 医・歯学系	6	2 なし	195	Ⅲ-4 所属課程	
12 データ	3	総合計	301	0 無記入	5
15 データ	7			1 教員養成系課程	215
16 データ	1	Ⅱ-5 現在の大学・学部		2 非教員養成系課程	66
18 データ	6	0 無記入	1	12 データ	15
23 データ	1	1 総合大学教育学部	215	総合計	301
25 データ	1	2 教育系単科大学	85		
28 データ	1	総合計	301		
総合計	301				
Ⅰ-4 大学の所在地域		Ⅱ-6 大学教員の経験年数		Ⅲ-5 専門分野と担当科目との	
0 無記入	8	1 5年未満	26	1 完全に一致	59
1 北海道	10	2 10年未満	47	2 ほぼ一致	199
2 東北	34	3 20年未満	96	3 あまり一致せず	35
3 関東・甲信越	82	4 20年以上	132	4 完全に一致せず	6
4 中部	38	総合計	301	14 データ	1
5 近畿	38			23 データ	1
6 中国	17	Ⅱ-7 大学での講義法の習得		総合計	301
7 四国	22	0 無記入	4	Ⅲ-6 教員養成への関心度	
8 九州・沖縄	48	1 機会あり	97	0 無記入	3
34 データ	1	2 機会なし	165	1 特に熱心	52
36 データ	1	3 関心なし	32	2 熱心	132
38 データ	1	12 データ	1	3 普通	95
56 データ	1	23 データ	2	4 あまり熱心でない	17
総合計	301	総合計	301	5 まったく不熱心	2
				総合計	301

教員養成に携わる大学教員の意識に関する調査研究

Ⅲ-7 自己の教育方法・内容		Ⅲ-13 「ありがた想」報告の評価		Ⅳ-6 教員養成カリキュラム	
0 無記入	7	0 無記入	23	0 無記入	23
1 問題なし	142	1 強くそう思う	37	1 大いに賛成	35
2 やや問題あり	128	2 ほぼそう思う	169	2 現状でよい	38
3 問題多し	24	3 そう思わない	58	3 各大学の開発	190
総合計	301	4 反対	14	4 カリキュラムに反対	14
		総合計	301	13 データ	1
				3	
Ⅲ-8 学生教育に関する同僚との関係		Ⅳ-1 他大学・学部への異動		総合計	
1 積極的に相談	58	0 無記入	13	301	
2 機会があれば話す	223	1 機会があれば希望	105	Ⅳ-7 非教員養成課程のあり方	
3 全然話さず	19	2 かつてはあったが現在なし	63	0 無記入	16
12 データ	1	3 希望なし	120	1 教員養成課程から分離	147
総合計	301	総合計	301	2 現状の拡大	58
				3 現状の維持・発展	79
Ⅲ-9 学生の勉学態度		Ⅳ-2 大学・学部の性格		13 データ	1
0 無記入	1	0 無記入	20	総合計	301
1 大いに満足	14	1 教員養成担当	222	Ⅳ-8 独法化と教員養成	
2 やや満足	87	2 非担当	46	0 無記入	3
3 普通	75	3 関心なし	11	1 そう思う	17
4 やや不満	83	12 データ	2	2 そう思わない	197
5 大いに不満	38	総合計	301	3 わからない	83
14 データ	1	Ⅳ-3 「1県=1教員養成学部」について		総合計	301
23 データ	1	0 無記入	5	Ⅳ-9 教官の採用	
45 データ	1	1 原則を守る	118	0 無記入	44
総合計	301	2 統合やむなし	106	1 教育系大学院出身者	50
		3 統合後小学校教員養成を!	54	2 一般大学院出身者	88
Ⅲ-10 自己の教育内容・方法		4 わからない	15	3 小中高教員経験者	25
0 無記入	2	13 データ	2	4 わからない	74
1 受けてきた方法の踏襲	14	23 データ	1	12 データ	9
2 就職して開発	179	総合計	301	13 データ	8
3 教員養成を意識した開発	96	Ⅳ-4 大学院の役割		23 データ	3
4 FDなど参考にした開発	6	0 無記入	19	総合計	301
23 データ	3	1 現職研修	163		
24 データ	1	2 新課程大学院	23		
総合計	301	3 学部進学者のレベルアップ	66		
		12 データ	4		
Ⅲ-11 学生教育の学内研究体制		13 データ	25		
0 無記入	1	23 データ	1		
1 共同研究の必要	82	総合計	301		
2 意見交換	125	Ⅳ-5 教科専門担当者の評価			
3 学内FD	37	0 無記入	4		
4 困っていない	53	1 そう思う	97		
12 データ	2	2 そう思わない	164		
24 データ	1	3 わからない	36		
総合計	301	総合計	301		
Ⅲ-12 教育現場との関係					
0 無記入	1				
1 積極的な関与	94				
2 必要時の関与	170				
3 関与せず	35				
12 データの個数	1				
総合計	301				